

Tanit: el valor de un sueño

Màrius Martínez

Sergi Martínez

Gerard Ferrer

Carme Martínez

and similar papers at core.ac.uk

provided by

08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Gr.forumidea@uab.es

Resum

Aquest article tanca el cercle d'una experiència de desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge. Es descriuen breument els marcs teòric i sociològic que delimiten el context per a la descripció del desenvolupament d'una comunitat. L'article finalitza amb uns apunts sobre la sostenibilitat dels projectes i la seva relació íntima amb la formació, la recerca i l'avaluació, que arriben a constituir el triangle per a la sostenibilitat.

Paraules clau: comunitats d'aprenentatge, pedagogia crítica, sostenibilitat.

Abstract

This article finishes a series about the development of a learning community. It describes briefly the theoretical and the sociological framework which define and helps to describe the development of a community. The article finishes with some keynotes about sustainability, that is to say: the possibility or need to maintain the project and its development. To do so, training, researching and evaluating are considered the three angles of the sustainability triangle.

Key words: learning communities, critic pedagogy, sustainability.

Resumen

Este artículo cierra el círculo de una experiencia de desarrollo de una comunidad de aprendizaje. En él se describen brevemente los marcos teórico y sociológico que delimitan el contexto para la descripción del desarrollo de una comunidad. El artículo finaliza con unos apuntes sobre la sostenibilidad de los proyectos y su íntima relación con la formación, la investigación y la evaluación, que llegan a constituir el triángulo de la sostenibilidad.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, pedagogía crítica, sostenibilidad.

1. Fòrum IDEA (Investigación y Desarrollo de la Educación de Personas Adultas) es un grupo de investigación y acción educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, integrado por profesoras y profesores, estudiantes y profesionales de la educación de adultos. Correspondencia: Fòrum IDEA, despacho G6-150, Facultat de Ciències de l'Educació, UAB, 08193 Bellaterra. Gr.forumidea@uab.es

Sumario

- | | |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 1. Tanit en su contexto | 5. La evaluación: puntos que se pueden mejorar y puntos fuertes |
| 2. La comunidad de aprendizaje Tanit | Bibliografía |
| 3. La formación en la comunidad | |
| 4. La investigación: nuevos modelos emergentes | |

1. Tanit² en su contexto

El presente artículo presenta algunos de los principales rasgos de la experiencia de la comunidad de aprendizaje Tanit, de Santa Coloma de Gramenet, que tiene una historia iniciada en el año 1999.

Consideramos que el desarrollo de comunidades de aprendizaje es la mejor manera que actualmente tenemos para intentar romper el círculo de la exclusión y la discriminación de colectivos que no tienen problemas de capacidad pero que se convierten de manera sistemática en excluidos y discriminados de la sociedad y de sus retos. Las comunidades de aprendizaje vinculan los esfuerzos y las ilusiones de todos los colectivos de la comunidad para que todos puedan mejorar su situación; se centran en el incremento de sus posibilidades reales de desarrollo. Estas iniciativas vinculan la educación formal con la no formal y la educación reglada con el desarrollo comunitario.

El Fòrum IDEA es un grupo de investigación y acción educativa que está integrado por profesorado, estudiantes y profesionales interesados y vinculados a la educación de personas adultas y al desarrollo comunitario, y que, de acuerdo con un código ético y con la participación regular en sus actividades, pretende promover el desarrollo y la transformación de la educación de adultos desde una perspectiva crítica y comunicativa.

El equipo pretende contribuir a la reducción de las desigualdades existentes en la sociedad actual a partir de la creación de oportunidades de aprendizaje para todos, especialmente para aquellas personas que más lo necesiten, a través de unas formas de participación democrática basadas en la igualdad de capacidades que tienen las diferentes personas y a través también de unos procesos de investigación pensados a partir de la necesidad de generar nuevos conocimientos, pero también que sus beneficios reviertan en los colectivos que han contribuido a su generación.

En artículos anteriores se han descrito las bases teóricas del proyecto (Fòrum IDEA, 2002; Martínez Muñoz, 2004), de las que en esta ocasión nos limitamos a citar las siguientes:

2. Tanit es el nombre de una diosa ibera de la que se encontró una estatuilla en la zona en la que actualmente está la escuela. El nombre fue adoptado oficialmente tras un proceso de participación de toda la comunidad.

- El aprendizaje dialógico³ se basa en dos supuestos fundamentales: la racionalización del debate de las ideas y la vivencia de los emociones. En relación con el primer apartado, la racionalización del debate de las ideas, esto se concreta en dos nuevos conceptos: el *diálogo igualitario* y la *inteligencia cultural*.
- El diálogo igualitario es la piedra angular que sustenta los fundamentos teóricos y prácticos de estos cambios. ¿Cómo tiene que ser este diálogo para que cumpla los mínimos suficientes para fundamentar nuestro discurso? Un diálogo igualitario considera las diferentes aportaciones de las personas que participan en el mismo, en función de la validez de los argumentos que aportan, en lugar de valorarlos en función del estatus de cada persona. Cuando el diálogo es igualitario, intensifica el proceso de reflexión, por el simple o no tan simple hecho de que se tienen que comprender los argumentos de los demás y, al mismo tiempo, se tienen que aportar otros nuevos.
- Todas las personas que participan en un diálogo en condiciones igualitarias tienen las mismas oportunidades y capacidades para participar en el mismo. Si partimos de este presupuesto, la igualdad de capacidades de todas las personas, tendremos que convenir que si hay capacidad, debería haber oportunidad para desarrollarla.
- El diálogo y la reflexión favorecen la capacidad de selección y procesamiento de la información, considerada esta última como una herramienta fundamental en la sociedad actual.
- Aprender a través del diálogo no afecta sólo a la dimensión cognitiva, sino que la interacción entre las personas permite llegar a acuerdos en ámbitos tan distintos como son el cognitivo, el ético, el estético y el afectivo. Aprender a través del diálogo transforma las relaciones entre las personas y su entorno.
- La inteligencia cultural supone el reconocimiento de las competencias que todos desarrollamos en contextos de interacción social que nos permiten solucionar los problemas y los retos que la vida cotidiana nos plantea. Frente a la inteligencia académica o práctica que puede desarrollar cada cual individualmente y que se relaciona con determinados contextos y niveles instructivos, la inteligencia cultural es un patrimonio que todos los grupos poseen por el hecho de interactuar entre sí en un determinado contexto.

Resulta interesante, como también destacamos en su momento, al igual que otros autores (Elboj *et al.*, 2002; Fòrum IDEA, 2002), resaltar las experiencias desarrolladas en los EUA, que de algún modo materializaron estas ideas y siguen siendo un referente para las comunidades. En concreto, nos referimos a los siguientes programas:

3. Basado en el modelo de aprendizaje dialógico, aportado en *Compartiendo palabras* por R. Flecha (1999), y en el modelo de la pedagogía de P. Freire fundamentalmente en las obras *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva, edición original en 1967) y *Naturaleza política de la educación* (1990, Barcelona: Paidós-MEC).

- School Development Program: desarrollado en los Estados Unidos de Norteamérica a finales de los años sesenta, supone un claro referente para muchas experiencias posteriores. El programa de desarrollo escolar pretende ofrecer un plan para que las escuelas con problemas de fracaso escolar, problemas familiares, baja motivación docente y problemas disruptivos, puedan encauzar de manera participativa un conjunto de acciones de desarrollo y transformación tanto en el ámbito académico como en el ámbito de las relaciones afectivas interpersonales. En este programa es clave la participación de las familias y de los agentes locales y comunitarios.
- Accelerated Schools: las escuelas aceleradas, impulsadas por Henry Levin, suponen un giro copernicano en la concepción de la atención al alumnado con fracaso escolar en zonas con problemas socioeconómicos. Las escuelas aceleradas plantean un proceso mediante el cual, a través de un diagnóstico de los problemas de la escuela, las familias y el profesorado, pero también el alumnado, priorizan un conjunto reducido de proyectos encaminados a acelerar el aprendizaje escolar. La tesis fundamental es que con el alumnado con dificultades académicas se debe proceder como con el alumnado que despunta: enriqueciendo los recursos y las estrategias para ofrecer posibilidades motivadoras y estimulantes para el desarrollo. Si con el alumnado con fracaso se aplican planteamientos de mínimos, este alumnado queda aún más relegado y pierde posibilidades de desarrollo que por su capacidad hubiera tenido en otro contexto más rico.
- Success for All: o éxito para todos y todas. Es un programa impulsado por Robert Slavin, destinado a mejorar el rendimiento escolar y una autoestima positiva especialmente en el alumnado con dificultades especiales propiciadas por un entorno económico pobre y por problemas de exclusión social. El programa parte de la necesidad de tener altas expectativas en todos los alumnos y alumnas y de propiciar, a través de propuestas muy estructuradas, que el alumnado obtenga buenos resultados académicos, primero en las disciplinas instrumentales y después en el resto de áreas del currículo. Para ello, la escuela y las dinámicas dentro del aula se deben organizar a través de una estructura de grupos que afrontan las propuestas docentes con una monitorización muy cuidada.

La comunidad de aprendizaje Tanit se ha ido desarrollando sobre éstas y otras bases aportadas por cada participante

Destacábamos también un marco sociológico de análisis de la realidad, sin el cual difícilmente podríamos contextualizar adecuadamente y entender la escuela en su entorno local y a la vez en un marco global. Este marco se caracteriza, de manera sumaria, por los siguientes rasgos:

- Omnipresencia del fenómeno de la globalización: sus elementos y consecuencias afectan, aunque en grado distinto, a todos los rincones y culturas del planeta. En la globalización coexisten dos fenómenos opuestos: la uniformidad y la diversidad. Mientras que la uniformidad genera numerosos peligros para las sociedades, de entre los que destaca el de ser una

fuelle de empobrecimiento, la diversidad cultural se presenta como un aspecto inherente a la globalización y se convierte en la fuerza de los futuros desarrollos. Así, mientras se contemplan los efectos uniformadores de la globalización, se desea suponer su capacidad para llevar el bienestar a todos los rincones del mundo, bienestar entendido como el grado de logro respecto a las funciones que son propias a las personas (físicas, políticas, sociales, intelectuales y estéticas). La globalización se caracteriza por exportar un único modelo de desarrollo económico: el liberalismo, con prácticas de una gran limitación de carácter ético. España es ya una sociedad '20:80'.⁴

- Procesos migratorios, característicos también de la era de la globalización. Las migraciones responden, mayoritariamente, a motivos de orden económico: en España, los inmigrantes en situación regular equivalen a un 1,8% de la población; añadiendo los nacionalizados y los inmigrantes irregulares, la cifra podría llegar al 2%, si bien, al distribuirse muy irregularmente en el territorio, se hace notoria en algunos lugares (Barcelona y Madrid, con más del 14%, el 50% de los cuales son del Tercer Mundo; Alicante, Baleares y Málaga, con más del 5%; Almería, Girona, Murcia y Valencia, con más del 2%), mientras que en el resto es imperceptible (menos del 2% en el 80% del territorio estatal). El estatus ocupacional de los inmigrantes no comunitarios es siempre mucho más bajo que el de los autóctonos o los inmigrantes comunitarios (a los que podemos añadir los procedentes de América del Norte y los japoneses).
- Prácticas discriminatorias por razón de la raza o el lugar de procedencia, difíciles de estudiar porque los sectores donde mayoritariamente se manifiestan están generalmente desregularizados. Ello no significa que no encuentren trabajo, sino que, cuando quieren mejorar su situación en ocupaciones con mejores características, aparecen las dificultades no objetivas y, con ellas, la segmentación, que, como destacan Aja *et al.* (1999), no se ha generado por la presencia de la inmigración, pero ésta se ve directamente afectada por dicha dinámica. Esta situación crea unas condiciones estructurales que favorecen la segregación y la marginación de algunos colectivos étnicos, que producen exclusión social cuando a ellas se suman determinadas políticas institucionales (sociales y migratorias) y determinadas actitudes entre la población mayoritaria (xenofobia y racismo). Los problemas económicos generan a corto plazo problemas en la educación y en las perspectivas y expectativas de dichos grupos. A los problemas de *guetización* se deben añadir los lingüísticos, los derivados de una incorporación tardía al sistema educativo, el choque con las ideas culturales dominantes y la ausencia de políticas específicas desarrolladas en todo el territorio para hacer frente a dicha situación.

4. Martin y Schuman (1998) acuñan este término para referirse a la distribución desigual de la riqueza en la proporción de 20% de ricos y 80% de pobres.

- La sociedad de la información y la comunicación, que prioriza el dominio de las habilidades que permiten procesar y manejar la información. Cada vez es más necesario poseer dichas habilidades para poder participar en la vida social, cultural y económica. Así, la alfabetización convencional sigue dejando en la sociedad de la información auténticos analfabetos funcionales, los *sin techo tecnológicos*, que siguen quedando al margen del desarrollo y de las posibilidades de bienestar. En este contexto, la formación básica, entendida como la que permite acceder a las habilidades necesarias para poder participar en cualquier ámbito, se ha convertido en una necesidad mayor.
- Niveles de fracaso escolar excesivamente elevados.⁵ Los niveles de formación de las personas que fracasan en el sistema educativo obligatorio son equiparables al concepto de *analfabetismo funcional* y, en consecuencia, suponen un grave problema. En el primer ciclo de la ESO, el porcentaje de alumnos suspendidos en los centros públicos asciende a un total del 30,8%. Los chicos suspenden mucho más que las chicas (14 puntos) en esta etapa. En el segundo y último ciclo de la ESO, el porcentaje total de suspensos en los centros públicos se reduce al 21,7% y las chicas sacan 22 puntos de ventaja respecto a los chicos. A este total cabe añadir un 15,5% de alumnos repetidores. Con lo cual se vuelven a alcanzar los niveles superiores al 30% de fracaso escolar. Es bien sabido que los niveles de desempleo correlacionan con los niveles formativos de la población. Así, según los datos de Blanco (1996), el 23,6% del desempleo total queda acumulado en la población que carece de estudios. Puede añadirse a este dato el 19% del desempleo por parte del grupo que sólo acredita estudios primarios. Ambos grupos suman un porcentaje total del 42,7% del total del desempleo acumulado por los sectores sociales con menos formación.

2. La comunidad de aprendizaje Tanit

Tanit es una escuela de excelencia y ya lo era en 1998, cuando se inició la experiencia en una de sus dos mitades, la escuela Els Pins, que posteriormente se fusionó con la escuela Pirineus. Era una escuela de atención preferente que venía sufriendo una lenta pero inexorable disminución de su matrícula en los últimos años. En el alumnado, el problema de la baja matrícula había ido también acompañado de casos de absentismo, desmotivación, fracaso escolar y otros problemas más localizados pero importantes, como la higiene o la falta de hábitos básicos. Se pueden destacar otras características que no diferirían mucho de las de otras muchas escuelas públicas que venían experimentando circunstancias similares:

- Baja participación de las familias en las actividades propuestas por el centro, pero también en muchos casos en el seguimiento del proceso educativo de sus hijos e hijas.

5. Fuente: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, curso 1997-98.

- El claustro de profesores y profesoras está constituido por un colectivo de entre 28 y 45 años y, en general, con una vinculación manifiesta al centro y a su problemática, al mismo tiempo que con una elevada preocupación por las posibilidades futuras de su alumnado y del propio centro. Este colectivo identificó, en los siguientes términos, un conjunto de puntos fuertes y puntos que podrían mejorarse:

Puntos fuertes	Puntos que podrían mejorarse
Edificio e instalaciones apropiadas: aula de informática, espacios, luminosidad	Cultura y clima de centro Rendimiento académico Participación de las familias
Equipo docente: compromiso con el centro	en el centro Absentismo escolar
Colectivo de familias que participan	Higiene
Voluntad de mejora del equipo docente	Apertura a la comunidad
Experiencia en proyectos de mejora	
Experiencia en la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje	
Grupos flexibles y desdoblamientos	
Conciencia de desarrollo permanente	

La escuela, con un claustro sensibilizado, venía recibiendo asesoramiento en el marco del Plan de formación de zona. En 1998 se consideró la posibilidad de iniciar una experiencia de transformación de la escuela que fuese más allá de los temas que se planteaban en los asesoramientos convencionales. Las sesiones y actividades desarrolladas ponían de manifiesto que quedaban muchos temas pendientes y que la realidad del centro no podía cambiar sin una perspectiva de análisis y de acción más amplia.⁶ Para empezar la experiencia, primero se trabajó tres meses (hasta Navidad) con el claustro de profesores siguiendo un proceso de identificación de puntos fuertes y puntos que se podían y se querían mejorar. Tras el análisis de la realidad por parte del claustro y una vez éste manifestó su apoyo al proceso —un 90% de sus miembros—, se procedió a iniciar un proceso participativo que incluyó, además del claustro y el *Fòrum* IDEA, a las familias de la escuela, la AMPA de la escuela, el psicopedagogo del equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP), las educadoras de los servicios sociales municipales, la profesora de educación compensatoria y el voluntariado de Magisterio, Educación Social y Pedagogía de la Universidad Autònoma de Barcelona.

6. El trabajo en escuelas que sufren un proceso que les sitúa en riesgo de exclusión a menudo pone de manifiesto que las dificultades de los docentes y del alumnado van mucho más allá de los posibles contenidos de un asesoramiento y reclaman necesariamente un marco de análisis y de actuación mucho más amplio, si se pretende transformar la realidad.

Los objetivos planteados inicialmente fueron los siguientes:

- Mejora global de las personas y de los colectivos implicados en la comunidad de manera participativa y sostenible.
- Incremento del nivel de participación de las familias en las actividades del centro, tanto en las dirigidas al alumnado como en las dirigidas directamente a dichas familias.
- Incremento de los recursos personales disponibles para hacer un uso personalmente constructivo del tiempo libre.
- Incremento de las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado y de sus familias.
- Mejora de la comunicación entre todos los sectores y colectivos participantes en la comunidad de aprendizaje, así como entre ésta y la comunidad local.

Para conseguir dichos objetivos, la asamblea plenaria (constituida por todos los actores antes reseñados) se subdividió en comisiones de trabajo que serían las encargadas de concretar el trabajo que se debía realizar, así como su temporización. Este diagnóstico inicial permitió perfilar los grandes ámbitos sobre los que el claustro propondría dialogar con el resto de los participantes en la comunidad y establecer así su marco de análisis de la realidad.

El plenario en una comunidad de aprendizaje es el máximo órgano de participación de la comunidad. Del plenario surgen las principales necesidades y expectativas de todos los colectivos. Las necesidades se sintetizaron como sigue:

- Soporte al estudio y al aprendizaje del alumnado.
- Incremento de la participación de las familias en el centro.
- Utilización del tiempo libre en el contexto familiar.
- Mejora de la imagen y la proyección interna y externa del centro.

Estas cuatro grandes áreas de mejora dieron lugar a cuatro comisiones que debían concretar sobre qué aspectos se iba a incidir y de qué modo.

A partir de la sensibilización de todos los colectivos, la comunidad de aprendizaje siguió las fases de desarrollo, que pueden sintetizarse de la manera siguiente:

- *Toma de decisiones*: es una fase corta pero de máxima importancia. En ella la comunidad escolar decide si iniciará el proceso de transformación de la escuela. Se considera necesario, como ya se ha mencionado, que un 90% del claustro se adhiera a la propuesta y decida conjuntamente que quiere participar en la experiencia de transformación en los términos que se explican y dialogan en las dos fases anteriores.⁷

7. La decisión de participar implica suscribir el conjunto de ideas que se han dialogado y discutido durante la fase de sensibilización y considerar como propios los argumentos que el colectivo ha desarrollado partiendo de una visión de la realidad educativa enmarcada en el contexto socioeconómico de la comunidad y una visión de la educación en la que la participación y la implicación de todos los colectivos son algo necesario, útil y satisfactorio.

- *Fase de sueño*: todos los colectivos que se sienten implicados en la comunidad son invitados a pensar —soñar— en el ideal de escuela. Bajo el lema «la escuela que queremos» se desarrollan un conjunto de actividades y oportunidades para que docentes, alumnado, familias y otros implicados puedan sugerir como debería ser la escuela ideal.⁸
- *Priorización de ideas del sueño*: el sueño proporciona un sinfín de posibilidades y de visiones de la escuela. Algunas son muy asequibles; otras, más idealistas o complicadas. De todo el conjunto se debe hacer una selección que permita transformar el enorme caudal de ideas en un conjunto reducido que pueda servir de norte o de referente colectivo. La priorización servirá para seleccionar las ideas que la comunidad considere más importantes, necesarias, interesantes, ilusionantes, o que, tal vez, reúnan el conjunto de características anteriormente citadas. Conviene destacar que, de nuevo, la participación de todos los colectivos es el mejor mecanismo para escoger —priorizar— las ideas recogidas. La validez de los argumentos y el sentido que el colectivo otorga a cada idea son mecanismos poderosos para la priorización. Al final de esta fase se dispone de una selección de las ideas que se llevarán a la práctica y, probablemente, de otras ideas que podrán ser útiles a medio plazo.
- *Diseño de proyectos*: cada idea seleccionada o priorizada se transforma en un proyecto, o un grupo reducido de éstas se agrupan para constituir un proyecto de acción. Cuando se ha determinado cuantos proyectos se van a desarrollar, es el momento de planificar y de organizarse para transformar los sueños en realidades. Cada proyecto se temporiza, se concreta a partir de unos objetivos, unas actividades y una previsión de recursos. En todos los proyectos se aglutinan miembros de todos los colectivos participantes. Para diseñar los proyectos es imprescindible la participación de toda la comunidad.
- *Fase de desarrollo de los proyectos*: o de puesta en práctica de las ideas transformadas en propuestas participativas para la acción. En esta fase, la escuela ya funciona como una comunidad de aprendizaje, en la que, generalmente, el centro escolar está abierto más horas que las ordinarias, en algunas aulas hay más personas adultas que el profesorado y se desarrollan actividades al final del horario lectivo en las que las familias y el alumnado pueden participar.

En la actualidad y tras estos años de experiencia, la escuela ha pasado momentos de todo tipo, algunos de ellos críticos y otros más llevaderos. De todos modos, la comunidad sigue adelante, manteniendo algunos proyectos e incorporando otros nuevos. El Fòrum IDEA, que ha estado participando durante varios años en la comunidad, se ha retirado como grupo, si se consi-

8. Denominar a esta fase de sueño significa posibilitar el libre pensamiento de todos y todas. Soñar es un ejercicio libre, sin las presiones o limitaciones que a menudo la vida cotidiana nos impone. Atreverse a soñar es pensar sin autolimitarse.

dera que la comunidad debe ser sostenible y autosuficiente. Ello no significa que dos personas sigan participando a título personal en el proyecto y desarrollen actividades de voluntariado.

En un artículo anterior (Fòrum Idea, *op. cit.*) destacábamos la preocupación por la sostenibilidad del proyecto, que necesariamente debe pasar por su evolución. En aquella ocasión comentábamos (p. 120):

Cualquier proyecto, especialmente si es atractivo como éste, sufre de ciertos riesgos y el principal, suele ser el de morir de éxito. Los proyectos de innovación y transformación social tienen, en un principio, un efecto bola de nieve que, al mismo tiempo que entusiasman y enriquecen su estructura, pueden tener paradójicamente el efecto contrario debido al exceso de confianza en que las cosas vayan bien y funcionen por la inercia del éxito conseguido.

La sostenibilidad, entendida como la perdurabilidad en el tiempo del proyecto de transformación de la realidad, se debe a la acción planificada y ejecutada por todas las personas que en distinto grado han tomado parte en el proyecto para que perdure. Implica la necesidad del proyecto de ser, en su pluralidad, intrageneracional (estar formado por distintos grupos generacionales, entidades, administraciones, edades, géneros, clases sociales), así como intergeneracional (que pueda alcanzar, con los cambios necesarios, a la siguiente generación). Destacamos algunas de las ideas básicas para favorecer la sostenibilidad:

- La consolidación de una corriente de voluntariado de los IES formado por exalumnos y exalumnas de la propia escuela.
- La implicación de las familias en la gestión del mayor número de actividades del programa, así como del máximo número de profesorado.
- Buscar nuevos proyectos y retos distintos a los presentes, para seguir generando sinergias y acciones conjuntas entre distintos agentes.
- Buscar la máxima participación de la comunidad ya desde la fase de detección de necesidades y delimitación de proyectos de interés.
- Documentar todo el trabajo y producir un discurso a partir de dicha documentación.
- Difundir y comunicar la experiencia en distintos foros y buscar la colaboración y el trabajo en red con otras iniciativas.

En estos momentos, algunos de estos puntos siguen sin estar resueltos, lo cual no significa que la comunidad no siga adelante. Por ello, al igual que Elboj *et al.* (2002), nos planteamos nuevos retos respecto a la comunidad: el valor del sueño y las nuevas posibilidades de transformación. Nos referimos a la incorporación de nuevos procesos que, si bien estaban implícitos en el día a día, conviene explicitar y desarrollar de manera específica. Nos referimos a los procesos de:

- formación
- investigación
- evaluación

Desarrollaremos brevemente cada uno de ellos, pero dejaremos, una vez más, la puerta abierta a nuevas ideas y nuevas posibilidades de contribuir a la transformación de la educación y la comunidad.

3. La formación en la comunidad

Una comunidad de aprendizaje se construye con las aportaciones de todos y todas. Con semejante caudal, la comunidad puede iniciar su andadura y desarrollarse durante un tiempo. Sin embargo, es razonable y necesario que se planteen temas para los que no se disponga de personal experto. Es el momento de la formación.

La formación en una comunidad puede adoptar formas diversas y partir de demandas de distintos colectivos, esencialmente de las familias, el profesorado o el voluntariado. Generalmente, se desarrolla en forma de seminario o de debates participativos. En el caso de la formación, al igual que en el de la evaluación, deberían cumplirse una serie de condiciones:

- Partir de las necesidades y expectativas de los/las participantes.
- Contextualizarse en la comunidad y estudiar sus características.
- Permitir un reajuste en su desarrollo, si el grupo lo considera necesario.
- Ser participativa.
- Promover un mejor conocimiento de la realidad y de las posibilidades de expresión, participación y transformación.
- Promover la toma de decisiones y aumentar sus posibilidades.
- Partir del diálogo igualitario.
- Combinar las acciones específicas para un grupo (voluntariado, familias o profesorado) con las acciones intergrupos (grupos heterogéneos de todos los colectivos).

La formación requiere en algunos casos la búsqueda de personas expertas que puedan aportar una parte del conocimiento necesario para desbloquear una situación o para avanzar en el desarrollo de otras situaciones.

4. La investigación: nuevos modelos emergentes

La investigación en una comunidad de aprendizaje es un dispositivo más para el desarrollo de la comunidad. Los modelos de investigación en comunidades parten de los presupuestos de la investigación-acción participativa, que pueden redefinirse incluso como una investigación dialógica.

La investigación como praxis transformadora implica buscar soluciones de calidad para cada situación en el marco de su complejidad e incertidumbre. Para ello, se debe partir no sólo de la implicación directa de todos los participantes, sino también de presupuestos éticos respecto a las prácticas. Esta última cuestión implica considerar los derechos de las personas y sus problemáticas, como también desarrollar y utilizar estos procesos como un resorte más para la transformación y el desarrollo comunitario.

Un aspecto clave de la investigación en las comunidades, mas allá de la utilización de unas técnicas u otras, cuantitativas y cualitativas, o un proceso u otro, es la finalidad de dicho uso y las relaciones que en el proceso se desarrollan entre las personas que forman parte del proceso indagador. Este proceso considera lo investigado como sujeto, y no como objeto.

Otro aspecto importante tiene que ver con el tiempo asignado a la tarea investigadora y con la utilidad que esta acción deberá tener. En la investigación en las comunidades debe prevalecer el interés del colectivo y la posibilidad de que sea éste el que a través de prácticas dialógicas pueda encontrar respuestas a sus dudas o a sus problemas. Para ello, el tiempo no debe suponer una coartada que anule estas posibilidades. En este sentido, estos procesos pueden generar respuestas y, a la vez, nuevas preguntas o nuevas dudas en un proceso que se retroalimenta.

Al hablar de investigación en el seno de las comunidades, en el marco de los procesos que deberán garantizar la sostenibilidad —esto es, el desarrollo, el crecimiento o la transformación de la comunidad—, debemos tener presente que, aunque los protagonistas de la investigación sean los propios participantes, ello no debe excluir nunca a todos los actores sociales que puedan estar relacionados con el tema de investigación. Para ello, se deberá buscar el trabajo en red y el concurso de cuantas personas u organizaciones puedan tener alguna relación con la comunidad y sus problemáticas. Lo contrario supondría una espiral que se cerraría hacia su núcleo o un proceso de encriptación y aislamiento, contrario a la sostenibilidad que estamos proponiendo. El contraste, la ampliación de las aportaciones y la indagación más allá de los propios límites, permiten el intercambio, la riqueza y la creatividad, todas ellas necesarias para la sostenibilidad.

5. La evaluación: puntos que se pueden mejorar y puntos fuertes

Los procesos evaluativos están íntimamente ligados a la sostenibilidad, como también lo están a la formación y la investigación. La evaluación es, pues, el tercer vértice del triángulo de la sostenibilidad.

Evaluar en la comunidad significa, de nuevo, dialogar para comprender y transformar. La evaluación es, pues, un instrumento y una práctica de mejora. Enlaza con los procesos de investigación, en la medida en que tras la investigación se desarrollan planes y proyectos de acción transformadora que a su vez deben ser evaluados. La evaluación de los planes y los procesos deberá evidenciar los puntos fuertes y los aspectos que deben ser mejorados a partir de la detección de nuevas incertidumbres o nuevos síntomas (Villasante *et al.*, 2000: 75) con la propia comunidad.

Para desarrollar procesos evaluativos, se parte de la comunidad y se crean tres grupos distintos en función de los roles que deberán desempeñar. En primer lugar, se debe constituir el grupo de investigación o de evaluación, que estará formado por miembros de la universidad y de la comunidad, en todos sus colectivos. Obviamente, debe tratarse de un grupo no excesivamente nume-

roso (puede hacerse más de un grupo, si es conveniente). Este grupo desarrollará las distintas fases de la investigación. En segundo lugar, se constituirá un grupo informado de la propia comunidad. El primer y el segundo grupos deberán dialogar y efectuar devoluciones con una determinada regularidad (tres veces en un curso, por ejemplo). Finalmente, existirá una tercera comisión o grupo externo o comisión de seguimiento. El diálogo de la comisión evaluadora con la comisión de seguimiento sirve para abrir las perspectivas de los propios evaluadores y evaluadoras y para poder, en cierto modo, triangular los puntos de vista. Las reuniones de la comisión evaluadora y la comisión informada (que puede ser la comisión gestora de la comunidad) con el grupo de seguimiento pueden favorecer el diálogo con agentes externos al centro y facilitar la comunicación de la comisión evaluadora y la Administración u otros agentes que puedan formar parte de la comisión de seguimiento.

No hemos desarrollado en este artículo las estrategias metodológicas para desarrollar la investigación y la evaluación, pero sí queremos destacar finalmente el convencimiento de su necesidad una vez la comunidad ya lleva una cierta andadura. Sin estos procesos, podemos perder el valor de haber materializado el sueño.

Bibliografía

- AJA, E. *et al.* (1999). *La immigració estrangera a Espanya: Els reptes educatius*. Colección «Estudis Socials», núm. 1. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- APPLE, M.A. (1996). *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Colección «Temas de Educación». Barcelona: Paidós.
- AYUSTE, A. *et al.* (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar para transformar*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C. *et al.* (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1999). *Compartiendo palabras*. Barcelona: El Roure.
- FÒRUM IDEA (1999). «I després què? Si en tens més de 45, surt de casa! Programa de desenvolupament comunitari per a dones majors de 45 anys». Póster. *Primeres Jornades d'Investigació en Educació*. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació, març de 1999.
- (2000). «Informe mundial sobre la cultura: discusión y valoración crítica del informe». Documento presentado en el Primer sobre Cultura y Desarrollo. Madrid: abril de 2001. Organizado por la Fundación Santa María, CEA-AJA y el Museo de América.
- (2002). «Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social». *Educar*, núm. 29, p. 103-121.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva. [Edición original de 1967.]
- (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEVIN, H. (1988). «New Schools for the Disadvantaged». *Teacher Education Quarterly*, vol. 14, p. 60-83.
- (1990). «At-risk Students in a yuppie age». *Education Policy*, vol. 4, p. 283-295.

- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (coord.) (2004). *Comunidades de aprendizaje: Participación, calidad y transformación social de la educación*. Colección «Temáticos Escuela», núm. 11. Barcelona: Praxis.
- VILLASANTE, T.R. *et al.* (coord.) (2000). *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo.
- VILLASANTE, T.R.; GARRIDO, J. (coord.) (2000). *Metodologías y presupuestos participativos*. Madrid: IEPALA/CIMAS.